

Tensiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de la gramática: entre el corpus y el objeto

Patricia María Supisiche

psupisiche@gmail.com

Universidad Blas Pascal – Universidad Nacional de Villa María

Córdoba, Villa María, Argentina

RESUMEN

En este trabajo, basado en la hipótesis de la legitimidad de la formación gramatical en la educación sistemática, discuto algunos posicionamientos que, con variados argumentos, han relegado, subordinado o excluido la enseñanza de la gramática; si bien tales posiciones han sido objeto de críticas, siguen vigentes tanto en diseños curriculares como en materiales de estudio destinados a los estudiantes, a lo que puede sumarse la escasez de estudios analíticos que, por un lado, discutan las razones esgrimidas para la exclusión de la gramática y por el otro, presenten argumentos a favor de la formación gramatical. Así, considero y discuto las tesis subyacentes a distintas perspectivas que asignaron a la gramática un lugar irrelevante y, al homologar gramática y oración, la desalojaron como contenido per se, para abordarla exclusivamente en una fase de trabajo con los textos, que pasaron a convertirse en contenido de enseñanza. En este contexto, analizo la antinomia corpus/objeto, estrechamente relacionada al par oración/texto-discurso. Vale destacar que, desde la posición asumida en este trabajo, admitir las diferencias entre gramática y discurso no conlleva a la exclusión de ninguna de ellos sino, antes bien, a su complementariedad (Sadighi-Bavali 2008).¹ Este estudio se incluye en un examen más integral en el que abordo una serie de tensiones o antinomias (Ciapuscio 2011, Guasch 2010) que están en

¹ Adapto esta noción de Sadighi-Bavali (2008), quienes la asumen en su indagación respecto de los dispositivos descriptivos de teorías gramaticales dominantes y rivales.

la base de la confrontación entre perspectivas gramaticales y textualistas, tales como si el objeto de enseñanza debe ser concreto o abstracto; enseñar teoría o abordaje práctico; el sistema o el uso, la oración o el discurso, el proceso o el producto; privilegiar un saber construido científicamente elaborado o apelar al saber natural, espontáneo y cercano a los sujetos; enseñar para la prescripción, la descripción o la explicación; metodológicamente priorizar la inducción o la deducción, el conocimiento explícito o implícito, por citar algunas. Metodológicamente, se caracteriza por ser un trabajo teórico y documental, cuya argumentación asume las miradas integradoras de Lyons (1995) y Sadighi-Bavali (2008), al tiempo que se toman los aportes particulares de Ciapuscio (2011), Copi (1970) y Guasch (2010), entre otros. En este trabajo, sostengo que gran parte de las posiciones antigramaticales que impulsaron la eliminación o simplificación de la formación gramatical han sido reduccionistas, unilaterales y optaron por una solución simplista ante un problema complejo. Más precisamente, por tratarse de una decisión escasamente racional y apresurada, con escasos argumentos para la exclusión de la gramática, creo que en la base de tales decisiones hay dos falacias: la de composición y la de causa falsa (Copi 1970).

Palabras clave: corpus – discurso - gramática – oración - problema epistemológico y metodológico – texto

Introducción

Reivindicar la formación gramatical de docentes y estudiantes no es tarea fácil: circula desde el sentido común² que estudiar gramática ‘no sirve’, ‘es muy abstracta’, ‘es pura teoría’, ‘es muy difícil’, ‘no es real’, ‘no favorece la mejora de las posibilidades comprensivas y expresivas de los alumnos’, ‘su enseñanza se reduce a una lista de contenidos’, ‘sirve como consulta una vez que uno ha escrito un texto’. Paradójicamente, estas ideas, no siempre bien fundadas, se convirtieron en dominantes y estuvieron en la base de políticas educativas evidenciadas en decisiones curriculares: eliminar o reducir todo lo que fuera posible el abordaje gramatical. En este artículo, intento demostrar cuán falaces, apresuradas y prejuiciosas son tales afirmaciones.

² Esta posición suele ser compartida inclusive por algunos especialistas en Lingüística y Educación.

Quizás de esta exposición no se derive la necesidad de abordar de modo sistemático los aspectos gramaticales; sin embargo, si ese fuere el resultado, no sería por las razones que suelen esgrimirse acriticamente.

Si bien me baso en el estudio realizado por Ciapuscio (2011) en términos de plantear ejes dicotómicos, intento complementar tal análisis. Su argumentación recorre diferentes antinomias que atraviesan a la enseñanza de la lengua –gramática frente a prácticas de comprensión y producción, gramática frente a texto y empleo de textos de uso frente a los literarios-. Del mismo modo, sigo y amplío algunos de las oposiciones enumeradas por Guasch 2010.

Para esta presentación³, tengo en cuenta la oposición oración y discurso-texto, correlativa de una tensión entre el objeto de estudio y el corpus de trabajo. Planteo que en tal antinomia subyace una confusión derivada de oponer de modo terminante dos entidades, como son oración y discurso, que provoca una confusión epistemológica. Tal oposición, sin grados de opción, justificó la exclusión de la formación gramatical en la educación sistemática. Tales antinomias y las valoraciones asociadas a ellas están en la base de dos decisiones falaces: considerar que las deficiencias lingüísticas de los y las estudiantes eran el efecto de una causa: la formación gramatical, lo que siguiendo a Copi (1970), caracterizo como causa falsa. Es decir, se atribuyeron las deficiencias en prácticas de lenguaje a la formación gramatical, de lo que resultó el reclamo explícito y decisiones de política lingüística consistentes en la eliminación, fragmentación y subordinación de la formación gramatical.

Debido a las características (formalistas, abstractas, teóricas, deductivas, oracionales, etc.) de las perspectivas gramaticales elegidas en su momento, se homologó una parte/teoría gramatical a la gramática en su totalidad. Tal consideración es expresión de la falacia de composición supone “... *razonar falazmente a partir de las propiedades de las partes de un todo, a las propiedades del todo mismo.*” (Copi 1970:82). De un modo algo vago y genérico, los opositores a la formación gramatical suelen referirse a la gramática en general, sin considerar, la mayoría de las veces, que tal formación se sustenta y se asienta en una teoría gramatical –tradicional, estructural o

³ El presente abordaje forma parte de un estudio más amplio referido a varias antinomias como si el objeto de enseñanza debe ser concreto o abstracto; enseñar teoría o abordaje práctico; el sistema o el uso, la oración o el discurso, el proceso o el producto; privilegiar un saber construido científicamente elaborado o apelar al saber natural, espontáneo y cercano a los sujetos; enseñar para la prescripción, la descripción o la explicación; metodológicamente priorizar la inducción o la deducción, el conocimiento explícito o implícito.

ambas combinadas-, que sostiene una concepción del objeto, una serie de técnicas y procedimientos, y una meta específica como teoría básica gramatical. Esto es, cuestionaron y eliminaron y aniquilaron toda la formación gramatical, sin tener en cuenta que sus críticas eran dirigidas a una perspectiva en particular.

Al contrario, desde la posición que sustentó, las deficiencias atribuidas a los estudiantes tienen que ver con el escaso e indeterminado lugar asignado a la gramática. Ahora bien, en esta propuesta ya no se trata de incorporar gramática ‘a secas’ sino que es necesario un viraje y una transformación, ya que los enfoques teóricos gramaticales seleccionados en su momento no pudieron resolver problemas de comprensión y producción textual, como tampoco lo hicieron las propuestas texto-discursivas y difícilmente pueda hacerlo cualquier otro enfoque gramatical que, tomado en bloque compacto y en sí mismo, se aplique directamente en las aulas.

La oposición corpus/objeto

Como he dicho, voy a analizar las discusiones que se producen en el seno de la temática referida a la unidad de trabajo y de análisis en las clases de Lengua.

Ya sabemos que el eje central de las actividades en los períodos de auge de los estudios gramaticales estaba constituido por la oración como objeto excluyente del estudio lingüístico⁴. El viraje discursivo y las propuestas innovadoras surgidas a partir de mediados de los 80 colocaron la unidad textual como central, elección justificada en el supuesto carácter real del texto; lo anterior llevó al abandono del estudio oracional de naturaleza morfosintáctica. Sustituir un material de trabajo por otro no constituye verdadero un problema, ya que sostengo la complementariedad entre oración y discurso. La dificultad reside en dos cuestiones: la primera, el carácter casi excluyente de la mirada textual. La otra es que el material de trabajo se constituyó en objeto de estudio, con lo que las decisiones metodológicas adquirieron el estatuto de epistemológicas. Es decir, de trabajar la oración, se pasó a trabajar el texto, no **CON** el texto. En la oposición corpus /objeto se manifiesta cierta confusión epistemológica y metodológica, estrechamente relacionada con la oposición sistema/uso y oración discurso.

Al suplantar sin más una unidad de trabajo (la oración por el texto/discurso), quedó pendiente o se solapó la cuestión de qué estudiar en cada corpus, ya sea oracional o textual. Cuando el corpus era oracional, estaba claro que las unidades de estudio eran

⁴ También se abordaba el discurso, especialmente el literario, como puede observarse en materiales canónicos de aquellos años (ver Riestra 2008: 78).

las que correspondían a la gramática oracional. Cuando avanzó el enfoque textual, se desdibujó el corpus oracional y, al mismo tiempo, fue desalojada también la información gramatical, que fue reemplazada por categorías procedentes de la gramática del texto. Así, al eliminar la oración, quitaron también la información gramatical que portan y comportan los textos.

El reemplazo de la oración (gramática) por categorías textuales (texto) se relacionó con algunos criterios valorativos como abstracto/concreto, teórico/práctico, fácil/difícil.

Por otra parte, la oposición entre oración y texto da lugar a una gramática textual, que, como señala Ciapuscio (2011), deriva la última de las propias limitaciones de la perspectiva oracional, aunque la autora expresa que “...*la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella.*” (2011: 191).

Desde la posición que sostengo, no habría una gramática textual en el sentido de que contuviera unidades constitutivas diferenciadas en tanto gramática.... Las unidades específicas de la gramática textual corresponden al texto, no a la gramática. Si tales elementos mantienen entre ellos alguna relación, es temporal considerando primero las unidades mínimas gramaticales, sobre las que se asientan las textuales. Para el caso de las teorías gramaticales (oracionales), hay unidades que corresponden a la gramática (a secas), y que luego se relacionan y dan lugar a otros fenómenos que pueden ser interpretados en términos textuales. Por tal razón, cuando en algunos materiales se habla de la gramática textual y hacen referencia a pronombres, cohesión, conjunciones, efectivamente se están refiriendo a unidades gramaticales oracionales que luego funcionan en discursos.

Por otra parte, tanto en enfoques textuales como en perspectivas gramaticales actuales algunas discusiones en torno a la enseñanza de la lengua y de la gramática suelen girar en torno a lo que consideran central, como son los procedimientos. Es decir, se concentran en el problema de los procedimientos o en el cómo hacer, lo que suele implicar que la información gramatical sea un contenido supuesto. Esta es una diferencia fundamental con los abordajes del primer período –Gramática Tradicional y Estructural-, que se ocuparon de ‘enseñar’ la lengua desde su dimensión gramatical básica. Es precisamente el problema de los contenidos –del objeto y de la concepción que subyace a él en definitiva-, lo que determina la selección de actividades. De allí que

creo que la metodología de enseñanza gramatical en la educación lingüística requiere tener en cuenta los aportes y limitaciones de las teorías gramaticales, ya que la práctica docente es también resultado de una discusión y toma de posición de la/s teoría/s que están en la base de esa práctica: ella está mediada por una gramática aplicada que procede de la investigación básica.

Vemos así que en los enfoques antes mencionados se hace presente una escisión o tensión entre gramática como objeto epistémico y/o metodológico. En el textualismo, convierten en objeto una categoría metodológica como es el texto, en corpus de trabajo y la gramática se convierte en objeto metodológico, lo que equivale a decir que pasa a ser un instrumento en la secuencia de actividades.

Vale recordar que una valoración propia del enfoque textualista reside en que propone, para la ejecución de tareas y actividades prácticas, trabajar con textos contextualizados, los que serían “reales”. El carácter real de los textos sería consecuencia de que ellos expresan el ‘uso real’, planteando el uso de un modo muy general, lo que no resulta en efectividad en términos de mejora de la competencia lingüística en general, más aún cuando las tareas son metatextuales, prototípicas y metodológicamente reiterativas. Del mismo modo, si bien el enfoque orientado al uso se caracteriza (y justifica) por su carácter empírico, los materiales no son resultado de un proceso de trabajo de campo durante el cual alumnos y profesores construyen su corpus, de modo de apropiarse del material. El aporte se detiene en el estudio de las propiedades (teóricas) texto-gramaticales en un contexto más amplio –ahora supraoracional-. En realidad, se trata simulacros textuales puesto que no abundan las consideraciones acerca del carácter social de esos objetos. Seleccionan textos modelos en donde se apunta a la corroboración de alguna característica especial de naturaleza “textual”, en donde el objeto es la modelización que de ellos ha hecho desde la Lingüística del Texto, pero ello no los hace más reales o empíricos; lo que ha cambiado es el corpus y los contenidos –textuales- trabajados, ya que creen que así podrán superar las limitaciones que implicaba el abordaje (teórico) de la gramática oracional, a pesar de sólo terminaron cambiando una teoría gramatical por otra textual. Por ello y a pesar de que sugieren novedosas alternativas metodológicas al sostener que los estudiantes trabajan con textos reales, en las prácticas en sí no contemplan parámetros externos como enunciador, posición enunciativa, condiciones de producción del contexto de circulación, posicionamiento ideológico, etc.

El énfasis en aspectos metodológicos, pues, determina que los contenidos gramaticales no sean discutidos o, como he dicho, estén supuestos. El texto es tomado como eje y en él se van complementando diferentes contenidos que son de naturaleza textual y se relega, correlativamente, la información gramatical que está la base de toda instancia discursiva. El texto/discurso es la base de la construcción del objeto 'procedimental' que no agota al objeto de estudio, ya que el lenguaje, que construye y materializa a los textos, es multifacético.

La consideración de que el texto, frente a la oración es más real, conduce al problema del vínculo entre el lenguaje y el contexto, otra de las cuestiones ampliamente discutidas que tiene que ver con el abordaje 'descontextualizado' en el análisis oracional; y 'contextualizado' en los estudios textuales. En este sentido, creo que se trata, nuevamente, de una visión simplificada de la problemática; es posible tomar fragmentos oracionales tal como ellos funcionan en un contexto dado, procurando establecer cómo el contexto se filtra y construye esas formas. Al mismo tiempo, tener en cuenta fragmentos en contextos más amplios –textos- no resuelve el problema en caso de considerar, únicamente, las propiedades texto-discursivas presentes en esas entidades.

Por ello, considero necesaria una distinción entre enunciados contextualizados y reales. Más precisamente, sugiero trabajar con muestras de enunciados reales inmersos en géneros, tanto producidos como registrados por los estudiantes, con fragmentos discursivos periodísticos gráficos, pero también radiales, televisivos y digitales; es decir, que efectivamente circulen en las distintas esferas de la vida social (Bajtín, 1985). Con esto, me estoy refiriendo a un momento de conformación del corpus por parte de los propios alumnos, descartando la selección que hacen las editoriales que editan los manuales. Trabajar con enunciados contextualizados en textos puede resultar operativo a fin de que los estudiantes tomen contacto de la propiedad fundamental del lenguaje que es circular EN discursos en 'posiciones sociales'⁵.

Conclusiones

Los detractores de la formación gramatical suelen asociar enseñar gramática con un objeto abstracto, teórico, centrado en la oración y el sistema, con actividades

⁵ La noción de posición social contiene aspectos tales como contexto y posicionamiento ideológico, entre otros.

especialmente orientadas a la descripción en sí y por sí, posición en la que se homologa gramática con gramática estructural. Esas caracterizaciones funcionaron y funcionan como argumentos para tomar la decisión más sencilla respecto del problema de la relación entre la enseñanza de la lengua y la gramática: desalojar la formación gramatical e implantar la textual. Se trató, creo, de una decisión apresurada, escasamente fundada y, por tanto, algo prejuiciosa. Como enunciados del sentido común, son casi evidentes y sencillos de entender, pero difíciles de fundar racionalmente, es decir, falaces. Asimismo, nuestra posición no implica negar las limitaciones de la formación tradicional y estructural y, por ende, los necesarios ajustes que reclamaba la formación lingüística de los 80, casi exclusivamente centrada en el análisis sintáctico, formal, oracional y disociado del contexto (extralingüístico y lingüístico). Pero atribuir las deficiencias lingüísticas de los estudiantes a la educación gramatical y asociar e inclusive homologar la gramática con un modelo gramatical, resulta falaz. Estas dos últimas consideraciones (ya no fundamentos) evidencian dos falacias que, siguiendo a Copia (1970), identifico como causa falsa y composición.

La decisión de desalojar la gramática de las aulas o asignarle un lugar secundario implicó no advertir que se trataba de un problema de la teoría gramatical adoptada, al método de abordaje, a una mirada inmanente de la gramática, que no consideraba, para momentos posteriores, el vínculo entre gramática y discurso. Ahora bien, de allí a decir que la gramática está alejada del uso es una exageración o una afirmación improcedente. Precisamente porque sin el sistema, el uso es, no sólo inaccesible, sino imposible. Quizás se quiso poner en evidencia que la **sol**a teorización, el **sol**o formalismo, **sol**o el sistema, sólo la deducción, la explicitud, el objeto oracional como único y solo la abstracción eran improcedentes. Pero tal posición de ningún modo puede habilitar a que la exclusión de la gramática esté debidamente fundada. Además, se creyó que, eliminando la gramática y abordando los textos, mejorarían las posibilidades comprensivas y expresivas, lo que no sucedió ya que el abordaje texto-discursivo también se redujo a un listado de propiedades de los textos (estructurales o composicionales y estilísticas), que tampoco incidió en la mejora esperada.

Como he dicho, admito primero las fuertes diferencias entre las propiedades y el funcionamiento de la gramática –oración- y el texto-discurso; sin embargo, la confrontación no opera en términos de las oposiciones analizadas sino en los alcances de cada uno y, más importante aún, en la estrecha relación que mantienen ambos,

derivada precisamente del carácter diferencial: son tan diferentes y, simultáneamente, complementarios en tanto constituyentes y manifestaciones del lenguaje como un objeto complejo. Así, nuestra mirada sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua apunta a una conciliación de antinomias, partiendo del supuesto de que no puede programarse la enseñanza de la lengua sin el conocimiento gramatical, al tiempo que una gramática para la enseñanza no puede implicar la mera acumulación de conocimientos sobre el objeto, sino que exige precisarlos y reorientarlos en función de los fines y destinatarios de esa enseñanza.

En este material he reivindicado la formación gramatical de docentes y alumnos en la educación sistemática, es decir, en los cursos de Lengua, en el contexto de cierta renuencia de docentes y expertos en Lengua respecto del abordaje de la gramática en las aulas. He hablado aquí de Gramática, sí, de una gramática que debe ser fortalecida en la formación de los docentes para que ellos puedan trabajarla en el aula. Sin embargo, impulso el regreso al aula de una gramática renovada que busca superar las limitaciones de los antiguos modos de enseñar gramática: no sólo listado de unidades formales, no sólo relaciones entre formas, sino también la identificación e interpretaciones de las formas lingüísticas cuando ellas se ponen en relación y funcionan en discursos.

Esta gramática renovada se caracteriza por su doble carácter: oracional y discursivo. Este último aspecto supone y exige una experticia en los aspectos mínimos gramaticales. Es una gramática que, constituida por información morfológica, sintáctica y léxica, organiza y conforma los discursos, partiendo del supuesto de que paradigma y combinatoria morfosintácticos y léxicos son condición necesaria y suficiente para la existencia de los discursos que circulan en contextos. Estoy, entonces, guiada por la consideración de la pertinencia de la formación gramatical y, al mismo tiempo, de la legitimidad de una gramática oracional como objeto de abordaje, no como herramienta dependiente en términos de tareas adicionales o de apoyo y posterior a otras actividades.

Sostengo así que, si bien la gramática funciona en discursos, asumo el argumento inverso: los discursos siempre están constituidos por la gramática: aunque la gramática no es autónoma sino que siempre existe en discursos, lo contrario también es posible: el discurso no es autónomo, siempre depende de la gramática que lo conforma. Ella siempre existe en discursos y los constituye. Además, admitiendo que la enseñanza de la lengua debe afrontar objetos como discurso, género o texto, ellos no pueden ser

abordados sin considerar en sí, por sí y para sí la gramática como constituyente de esos procesos o productos.

Por la preeminencia de los discursos sociales en la vida cotidiana de los sujetos, se torna necesario ofrecer insumos a los estudiantes que los habiliten para el análisis de las formas mínimas, que implica siempre esfuerzo analítico, sistemático, orientado y justificado, alejado de miradas globales, aproximadas, intuitivas y azarosas. De este modo, la reflexión gramatical en discursos se convierte en una herramienta para desnaturalizar aquello que creemos natural por el solo hecho de estar habituados a que sea expresado lingüísticamente de una manera. No se trataría entonces de abordar la gramática (y la lengua) como actividad dependiente de tareas de comprensión y producción textual, orientada a claves esquemáticas de la estructura de los textos (conocer las partes de la narración, conocer cuáles son los mecanismos para argumentar), sino destinada a promover una experticia analítica que permita develar el significado y las proyecciones discursivas de las formas ‘puras’. Además, en el contexto de este trabajo, resultan pertinentes las precisiones de Fairclough, quien menciona que los actores sociales –todos los ciudadanos- deben ser conscientes del papel del lenguaje y del discurso, lo que muchas veces es difícil ya que

Lograr una conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas es a mi entender un prerequisite para ser un ciudadano democrático, y una prioridad urgente en la educación lingüística... (Fairclough 2008: 182).

Si tuviera que sintetizar, diría que en mi concepción, en y para la enseñanza de la Lengua, hace falta más gramática; no menos; más analítica, no sólo global; autónoma, no sólo subsidiaria; inductiva y deductiva; implícita y explícita; en sí misma y en su funcionamiento en discursos.

En esta ponencia he considerado un antiguo problema, que tiene proyecciones en los momentos actuales. Me ha interesado aquí, más que cerrar estas cuestiones, revisar nuevamente aquellos viejos supuestos escasamente fundados. El diagnóstico correcto sobre la relación entre la educación lingüística y gramatical, y los resultados objetivos referidos a las competencias lingüísticas de los estudiantes sigue pendiente. En estos momentos, asistimos a ciertos intentos de reinstalar la gramática en las aulas. Espero que podamos evitar la sustitución automática y mecánica de un enfoque lingüístico por otro, de una teoría gramatical por otra, para evitar el riesgo de caer en otro ‘aplicacionismo’, ahora estrictamente gramatical. Con esto, estoy expresando la necesidad de indagar sistemáticamente los aportes explicativos y descriptivos de las

teorías gramaticales en pugna, de modo que terminar de conformar la base teórica de una gramática aplicada de la que, hasta ahora, solo tenemos el nombre, la intención de elaborarla y algunos anticipos escasamente articulados.

Referencias:

Bibliográficas

- Benveniste, E. (1971-1978). *Problemas de Lingüística General*. II tomos. Siglo XXI, México.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Camps, A. (2010). “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó. Pp. 13-32.
- Ciapuscio, G. y ot. (2006). “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos”, en *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7.
- Copi, I. (1970). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London, Longman.
- Fowler, R. – Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. México, FCE.
- Fowler, R. – Kress, G. (1993). *Language as ideology*, Londres, Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Guasch, O. “La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano”, en Ribas y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó. Pp. 77-196.
- Halliday, M. A. – Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold.
- Hodge, R. – Kress, G. (1993). *Language as ideology*. Versión traducida y adaptada por Raiter, A. y otros (2003). Cátedra Sociolingüística. Buenos Aires, UBA.
- Manni, H. (2004) “¿Por qué enseñar gramática?”, en Manni, H. – Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Santa Fe, UNL. Pp. 39-50
- Peytard, J.- Genouvrier, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. París, Larousse.
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires, Biblos.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el decreto de Enseñanza Mínima de 2007. Una revisión crítica”, en Camps y ot. (2010) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó. Pp. 33-54.
- Sadighi, F. – Bavali, F. (2008). “Chomsky’s Universal Grammar and Halliday’s Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise, en *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Azad University . 12(1), 11.28).
- Supisiche, P. (2014a). “Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística”. Tesis Doctoral. UNC. Córdoba, Inédito.
- Supisiche, P. (2015c). “El retorno de la gramática a las aulas: hacia una gramática renovada”, en *Separata de Ciencias Humanas*. N° 36, setiembre de 2015. Revista Cátedra Libre. ISSN 2250-7256. IDEAS C.I., Villa María.
- Supisiche, P. (comp.) (2016). “Enseñar gramática: reflexiones y propuestas”. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-771-2.

Documentos electrónicos:

Ciapuscio, G. (2010) “Aportes de la gramática a la alfabetización inicial”, en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 183-201. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Ciapuscio, G. “El lugar de la gramática en la producción de textos”. http://www.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=9fbd6a4d-7a07-11e1-8149-ed15e3c494af. Obtenido en la red Mundial el 13/08/2008.

Defagó, C.-Supisiche, P. (2014) “La intencionalidad se manifiesta gramaticalmente”, en *Saberes*, publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. <https://www.google.com.ar/#q=la+intencionalidad+se+manifiesta+gramaticalmente>.

Di Tullio, A. (2010) “Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria”, en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 201-214. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Kovacci, O. (1992) “La enseñanza de la gramática”. Lengua española. Sociedad y enseñanza. La enseñanza del español como lengua materna. Congreso de Sevilla http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/ponenc_kovacci.htm. Obtenido en la red Mundial el 06/07/2005.

Otañi, L. (2010) “La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente”, en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*. Pp. 215-230. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.